

## 韓国人日本語学習者は文法説明をどのように理解するか : リスト型説明での理解過程について

著者	坂口 和寛
雑誌名	言語科学論集
巻	1
ページ	51-62
発行年	1997-12-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/30695">http://hdl.handle.net/10097/30695</a>

# 韓国人日本語学習者は文法説明を どのように理解するか

ーリスト型説明での理解過程についてー

坂 口 和 寛

キーワード 文法説明の理解過程 リスト型説明 テ形節 発話プロトコル  
積極的とらえ直し

**要 旨** 本研究は学習者の文法説明の理解過程、特にテ形節の用法を分類して提示するリスト型説明の理解過程を、発話プロトコル分析により探ったものである。分析の結果、様々な理解過程が見られたが、なかでも説明や例文を分かりやすいように自分なりにとらえ直して理解するという過程（積極的とらえ直し）が目立った。この過程には大きく5つのパターンが見られ、学習者の具体的な理解過程が明らかになった。

## 1. 問題の所在

従来、言語教育における文法指導はその必要性が認められるものの、積極的な指導に対しては否定的な見解も多かった。しかし、その重要性があらためて指摘されるようになり、近年は“Pedagogical Grammar”などの研究も目立つようになった（Odlin1994、高梨 1995）。そのような中、田中（1995）は文法について、従来の教室指導や教科書で見られるような、文法事項の用法などを分類・整理して提示する「リスト型の文法」と、用法間に見られる共通の意味を考慮して文法事項を体系的に提示する「コア型の文法」という2つに分けている。

しかし、リスト型文法にしてもコア型文法にしても、学習者がどのように理解するのか、そして具体的にどのような効果があるのかという点についての検証は十分になされているとはいえない。学習者は文法説明をどのように理解しているのか。金谷（1992）では、学習者要因が文法教育にどう関連するかを考えることが必要であると指摘されているが、「教える側の視点」に比べると「学ぶ側の視点」からの研究はまだ少ないといえる。したがって、よりよい文法指

導法の提案や指導効果の調査のほかに、学習者の文法説明の理解過程を明らかにすることも重要である。

## 2. 目的

本研究は、リスト型の文法説明が与えられたとき、学習者がそれをどのように理解するかという理解過程を明らかにし、文法指導法を考える際の一つの手がかりを得ることを目的とする。

## 3. 発話プロトコル資料の収集

### 3. 1 方法

伊藤ほか（1992、1994a、1994b）は、幾何の問題を解く際の作図行動に関する研究を通して、問題解決システムを説明したモデル「D I P S（Diagrammatic Problem Solver）」を提案している。D I P Sでは、問題解決者が問題情報を解釈し、関連知識を利用しつつ自分にとって理解しやすい「内部表現」に変換するという認知過程が説明されているが、これは発話プロトコル分析法を用いて調べられたものである。発話プロトコル分析法とは、「被験者に問題を解かせて、解決の過程で考えた内容をすべて発話させ、その音声をテープレコーダー等で記録する。そして、実験者が発話内容すべてを紙面上に再生して思考過程を分析するもの」（伊藤ほか 1992）である。

伊藤らの焦点は幾何の問題にあるが、文法説明についての学習者の理解過程を探る際にも同様の手法を用いることは有効だと考える。よって、本研究では発話プロトコル分析法を用いて学習者の理解過程を明らかにすることとした。

今回の被調査者には、think-aloud の練習をしたあとで、文法説明を読んで考えたことを全て発話してもらった。また、発話が日本語能力に影響されず、自由に話せるように被調査者の母語（韓国語）で話してもらった。テープから書き起こした韓国語プロトコルを、韓国語母語話者の協力者と一緒に日本語に訳し、それを分析の対象とした。

被調査者は、韓国の全北大学校の日語日文学科に在籍する、初級後半レベルの大学2年生（1996年8月現在）10名である。

文法事項には「テ形節」を選んだ。その理由は、1)用法が複数認められる、2)用法間に何らかの関連性が見受けられる、という2点である。テ形節の用

法には、教科書などで扱われることの多い①動作の継起、②並列、③原因・理由、④手段・方法、の4つを取り上げた。

また、被調査者によって説明に違いが出ることを防ぐためにプリント(図1)を使用し、調査者による口頭での文法説明は一切行わなかった。プリントには

動詞、“名詞+だ”、形容詞のテ形は、2つ以上の文を切らないでつなげることができる。テ形節にはいくつかの用法があるが、「て」そのものには意味がない。したがってテ形節の用法は、「て」でつながれる2つの文の内容の関係によって決まる。テ形節の用法には、次のようなものがある。

①動作の継起  
連続する動作や事態を表す。以下の文では、『公園に行く』ことの後に『写真をとる』ことをする。  
例) 公園に行って、写真をとった。  
食堂に行って、ごはんを食べます。

②並列  
ある事柄について、いくつかの説明をしたり、似たものを並べるものである。  
例) 私は東北大学の学生で、専門は経済学です。  
昨日は寒くて、嫌な天気でした。

③原因・理由  
最初の文が後の文の『原因・理由』となる。  
例) カゼをひいて、学校に行けない。  
あなたに会えて、とてもうれしい。

④手段・方法  
最初の文が、後の文の実現のための『手段・方法』を表している。  
例) テープを聞いて、日本語の勉強をしました。  
バスに乗って、学校に行きます。

図1 学習者に配布したテ形節の説明プリント(調査時には、例文以外を全て韓国語で記述したものを用了)

テ形節に関する説明文と例文が載っており、それらは日本語教科書等<sup>2)</sup>を参考に作成した。今回の説明プリントは、現在見られる文法説明の一般的なタイプを踏襲しているものである。

### 3. 2 発話内容の分類

分析可能な被調査者9名の発話プロトコルから理解過程を見ていく<sup>3)</sup>。文法説明理解に関わる被調査者の発話をその内容で分類した。なお、被調査者の発話プロトコルは内容中心に区切り、分析の単位とした。例えば表1(次頁)に見られるようなねじれ文の場合などは、2つの内容を持つものとして適当な所で2つに区切った。

表1 被調査者の発話プロトコル例

## &lt;発話例：被調査者1&gt;

1. テは、だから、時間的順序にしたがって、連続する動作を表すときに使われるが、
2. まず、公園に行って、写真をとった。
3. “食堂に行って、ごはんを食べます。”
4. 『並列』、『並列』は、時間的順序ではなく、うーん、ただ、ただ平等に、
5. “私は東北大学の学生で、専門は経済学だ。”
6. また、テは『原因・理由』、
7. こういう場合は、訳が「～해서」「～하여서」に訳せるだろう。

上のような分析単位で区切った発話プロトコルについて内容ごとに分けた結果を見ると、表2にある(A)～(I)の9つに分類することができた。また、その下に分類ごとの発話数も挙げる。

表2 発話内容の分類と発話数

- (A)プリント内容のまとめ([まとめ])  
 (B)プリント内容の言い換え([言い換え])  
 (C)プリント内容の積極的なとらえ直し([積極的とらえ直し])  
 (D)プリント内容からの推測([推測])  
 (E)例文の韓国語への直訳([例文直訳])  
 (F)韓国語の同意表現への意識([韓国語表現への意識])  
 (G)プリント内容についての疑問([疑問])  
 (H)周辺的な関連事項の想起([関連事項の想起])  
 (I)プリント理解についての自己モニター([自己モニター])

	(A)まとめ	(B)言い換え	(C)とらえ直し	(D)推測	(E)例文直訳
発話数	51	4	98	2	53
	(F)韓国語意識	(G)疑問	(H)関連事項	(I)モニター	
発話数	19	2	7	11	

以下、分類した発話の特徴と発話例を見るが、例中の< >は被調査者番号を、“ ”は韓国語への翻訳を、「 」は日本語での発話をそれぞれ示している。

## (A)プリント内容のまとめ

被調査者が重要と認識した部分を中心に、プリント内容を全体的に簡約化している。したがって、この発話からは被調査者の注意がどこに注がれたかが分かる。なお、(1)では[韓国語表現への意識]も行っている。

(1)定義してみると、「テ」の用法には4つあるが、一番目は『動作の起点』  
4、行って写真をとった、“~하고、~했다”、『動作の起点』。また、『並列』、“~이고、~이다”。やや同等な性格であり、3番目は『原因・理由』、“~해서、~했다”。そして4番目は『手段・方法』。  
テープを聞いて日本語を勉強する。バスに乗って学校に行く。これで、全部4つ。＜5＞

(B)プリント内容の言い換え

説明部分をそのまま、もしくはやや言い換えて述べている。(A)ほどは簡略化されずに、プリント内容と平行にまとめられている。

(2)3番目、『原因・理由』を表している「テ」の用法は、最初の文が後の文の『原因・理由』になるが、＜8＞

(C)プリント内容の積極的なとらえ直し

プリントの説明や例文を被調査者なりに平易に、具体的に言い換える。つまり、分かりやすいように被調査者自身の言葉で積極的にとらえ直して理解する。その際、経験知識や類似の文法概念などが必要な知識として取り出され、利用される。ここでの「経験知識」とは、‘それまで被調査者が経験してきた事柄に関する知識全体’のことである。

(3)学校にどうやって来たかという、バスに乗ってきたから、『手段・方法』になるはずだ。＜7＞

(D)プリント内容からの推測

説明部分や例文から理解したことをどのように応用できるか、被調査者が自分なりに推測する。

(4)学校に行くための一つの方法がバスに乗ることで、仮に歩いて行くんだったら、「歩いて学校へ行きます」とも言えるものだ。＜8＞

(E)例文の韓国語への直訳

日本語の例文を被調査者の母語である韓国語に直訳する。

(F)韓国語の同意表現への意識

テ形節の用法を韓国語表現から理解しようとする。説明内容や文法用語などのキーワード、例文の内容や前・後件の関係を手がかりに韓国語表現を考える。

(5)テは『原因・理由』、こういう場合は、訳が“~해서” “~하여서” に訳せるだろう。＜1＞

## (G)プリント内容についての疑問

説明部分や例文に関しての疑問を述べたものである。自分の理解とプリント内容にずれがあったときなどに起こる。

(6)これって『並列』って言えるかな。＜7＞

## (H)周辺の関連事項の想起

プリント理解には直接関わらないような、テ形節の関連事項（テ形節についての自分の認識やテ形の作り方など）について言及している発話である。

(7)「テ」を使うときには、「テ」が日本語ではある重要な形だと思っていて、文を話すとき、「テ」を使って話すのが、「テ」のことを知らないと、文章ができないような気がする。＜3＞

## (I)プリント理解についての自己モニター

自分の理解度を第三者的視点から眺め、理解できない所を確認する。全体的な理解や用法そのもの、用法間の区別などについて言及している。

(8)①と④は、自分の中でちょっと混乱している。＜4＞

## 4. 考察

## 4. 1 「積極的とらえ直し」における理解過程

以上見てきた発話の分類から、被調査者が様々なかたちで文法説明を理解しようとしていることが分かる。そのような中でも、特に(C)の「プリント内容の積極的なとらえ直し」（以下「積極的とらえ直し」）は発話プロトコル中に最も多く見られた（表1）。学習者が文法説明を理解する際には、この理解過程がとても重要なものであるといえる。そして、積極的に文法事項を理解しようとする学習者の態度の現れでもある。また、「積極的とらえ直し」に該当する発話でも、その具体的な内容には様々なものが見られた。

そこで、以下では「積極的とらえ直し」に焦点を当てて、学習者がプリント内容をどのようにとらえ直すのかという理解過程を具体的に見ることとする。発話プロトコルの分析によって共通して見られた理解過程を取り上げ、「積極的とらえ直し」の具体的な過程を視覚化したものが図2である。図2に示すように理解過程は大きく5つのパターン（図中の①～⑤。その横にある数字はパターン毎の順序を示す）に分けられる。

パターン①は、プリントの説明にある用語などについて、関連概念を利用し

てパラフレーズし用法を理解するという過程である。用法の概念を具体的に分かりやすくとらえようとするもので、例えば(9)では、被調査者が『動作の継起』という用語を「時間的順序にしたがって」とパラフレーズし理解している。

(9)テは、だから、時間的順序にしたがって、連続する動作を表すときに使われるが、<1>

パターン②は、説明から理解したことを用いて、例文の具体的状況や前・後件の内容やその関係などをパラフレーズする過程である。例えば、(10)では『手段・方法』用法の例文について「どうやって勉強したか」というと」といったように前・後件の関係についてパラフレーズすることで理解している。

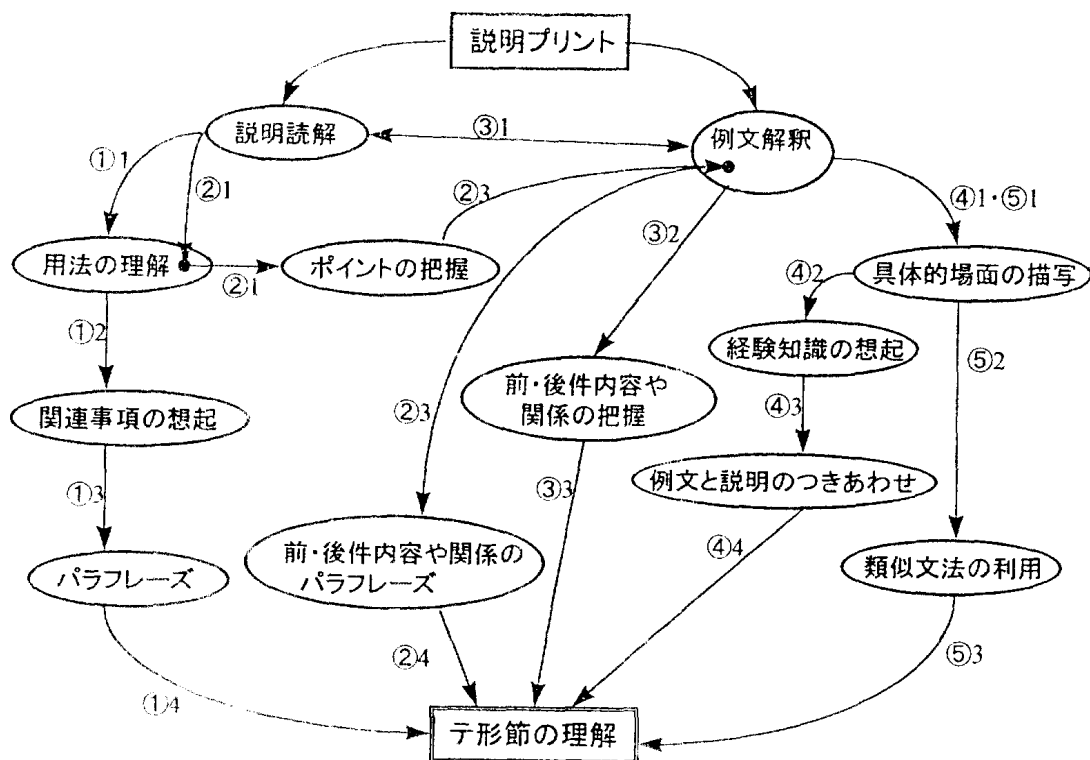


図2 「積極的とらえ直し」の過程

(10)日本語の勉強をしたが、どうやって勉強したかという、テープを聞きながら勉強した。<7>

パターン③は、説明部分の内容を元にして例文の前・後件の関係、つまり前件の後件に対する（または後件の前件に対する）働きや機能を把握するものである。例えば、(11)では『原因・理由』用法の例文について「前件が原因となり、後件がその結果となる」と前・後件の役割をおさえて理解している。

(11)で、このように、前に原因があって、後ろに結果がくる。<3>



パターン④は、説明プリントには書かれていない情報を自分で補足しながら理解する過程である。例えば(12)のように、例文の具体的場面を描写し、それに関わる経験知識を引き出し照らし合わせ例文を理解するような場合である。そして、説明にある用法概念と例文内容とをつきあわせ、整合性を確認する。

(12)カゼをひいて学校へ行かないのは当然でしょう。だから『原因・理由』。

< 6 >

パターン⑤は、類似の文法概念を利用しての理解である。例文の具体的場面から、それを表すのに適当な類似の文法概念を持ち出して理解していく。例えば(13)では『動作の継起』用法の例文内容を考えたうえで、「～てから」という概念を持ち出して理解している。

(13)公園に行ってから写真をとる。< 5 >

#### 4. 2 「積極的とらえ直し」についての問題点

「積極的とらえ直し」の理解過程を見ると、例文解釈に関わっている過程が多く見られ(図2の②～⑤)、テ形節理解では例文の役割が大きいことが発話プロトコルからも伺える。例えば、「積極的とらえ直し」では単に例文を母語へ直訳し解釈するに留まらず、被調査者は例文解釈から文法的機能や用法などを自分に引き寄せて理解しようとする。抽象的な文法概念を具体化した例文は文法理解のための重要な材料となる。

しかし、「積極的とらえ直し」では例文と説明の内容を関係付けて、自分の納得がいくように理解しようとするものの、その結果として誤解が生じてしまうことがある。

(14)これはどこかに行って～するという、そんな行為の連続、行為の連続ではなくて、ある場所で、どこかで、その次につなぐ行動が行われる場所で、その次に何かをするという意味を表しているようだ。< 9 >

(14)では、『動作の継起』用法を「違う場所への移動」と狭く理解してしまっている。これは2つの例文の前件がともに「～に行って」とあることによる。提示された例文が似ていることと、「積極的とらえ直し」で行われた例文の具体的描写により得た情報が、このような誤解を引き起こしたと考えられる。

次に、(15)では例文の具体的場面から「～するために」という目的を表す文法概念で『手段・方法』用法を理解している。ここでは関連知識として類似の文法概念を取り出し、それを利用してテ形節をとらえ直している。

(15)日本語を勉強するために、テープを聞いた。学校に行くために、バスに乗った。したがって、ここでのテの用法は『手段・方法』を表すことになる。＜2＞

このような理解の仕方は例文の具体的内容の解釈に役立つものの、テ形節の本質的な意味や用法の内実を見落とすことになりかねない。つまり、[積極的とらえ直し]における類似文法概念の利用によって、類義表現との境界線が曖昧になる可能性がある。

例えば(16)で、被調査者は例文「公園に行って、写真をとった」を「行ってから」と、順序性をより明確にした韓国語で『動作の継起』用法を理解している。同様に(17)では「あなたに会えて、とてもうれしい」を「会えたので」と、因果関係をより明確にした韓国語で『原因・理由』用法が理解されている。そしてそのように理解した結果、テ形節と「ので」「てから」などの日本語表現が関連知識として結びつきやすくなることが予想される。

(16)公園に行ってから写真をとる。＜5＞

(17)会えたので嬉しかったことを説明している。＜8＞

しかし単なる関連知識としてでは、『原因・理由』『動作の継起』という同じラベルを持つ類義表現の「ので・から」「てから」とテ形節とを混同しやすくなる。このような混同を防ぐには、類義表現が関連知識として取り出されて利用される際に、テ形節とそれらを識別するのに有効な知識も取り出されるように指導する必要がある。そのような知識の一つに統語的特徴が考えられる。

今回、テ形節の『原因・理由』用法に見られる統語的特徴<sup>9)</sup>を説明プリントに提示しなかった。「カゼをひいて、学校に行けない」という例文を提示したが、前・後件の内容や関係から『原因・理由』との解釈は容易でも、「ので・から」と大きな差は感じられないものであった。したがって前・後件の関係を見るだけでは、『原因・理由』を示す表現として「ので・から」とテ形節が学習者の中で混在する可能性があるものであった。

統語的特徴は、テ形節と「から・ので」を識別し、テ形節の独自性を明確にするのに有効な情報となりうる。学習者の中でそのような知識が効率よく使えるように方向付ける指導が必要であると考えられる。また、統語的特徴や統語的特徴を引き起こす要因についても、教師側は十分に配慮する必要がある。

以上、[積極的とらえ直し]に見られる問題点を考えたが、文法説明として

提示される情報を学習者がどのようにとらえ直すかということが、学習者の文法理解に影響するといえる。

#### 4. 3 その他の注意すべき点

ここでは、先の3. 2のところで挙げた発話の分類のなかで、[積極的とらえ直し]以外の注意すべき理解過程を扱うこととする。

まず、(A)プリント内容のまとめ([まとめ])についてである。発話プロトコルでは、①テ形節の文法的役割(文の連結)、②テ形節の4用法、をまとめている発話が目立った。これらは被調査者によって重要と認識されやすいものといえる。被調査者の注意が4用法に注がれたのは、文法事項を分類・整理して提示するというリスト型説明の特徴が影響していると思われる。学習者はプリントに挙げられた『原因・理由』や『手段・方法』などの用法のラベルを重視する傾向があることがプロトコルから伺える。ラベルが意識されやすいのは、学習者がそこから母語表現を考えたり用法を記憶したり、文法事項を単純化して理解できる点で有用だからであろう。そして、このようなラベル重視の傾向は、(F)韓国語の同意表現への意識([韓国語表現への意識])という理解過程にも関係する。

発話プロトコルには、テ形節が以下の韓国語表現に置き換えられ、被調査者が日本語表現と母語表現を『一対一対応』でとらえる傾向が見られる。

①動作の継起： 하고 / 하고 나서    ②並列： 하고 / 이고

③原因・理由： 해서 / 하여서    ④手段・方法： 見られなかった

ここで問題となるのは、韓国語表現に意識し置き換えることで目標文法事項(ここではテ形節)の理解が不十分になる可能性があるということである。[韓国語表現への意識]は基本的な学習ストラテジーで、学習者は文法事項を効率良く理解できる。しかし、テ形節の4用法には何らかの連続性が感じられ、用法毎に意識して置き換えるとそれを断ち切ってしまう恐れがある。『一対一対応』での韓国語表現は用法によって異なり、そのためにテ形節本来の姿が正確に理解されないかもしれない。

ところで、このような[韓国語表現への意識]は学習者だけに限らず、教師にも関わる問題である。例えば媒介語を用いて文法説明をする場合など、教師側も上のような点に十分に配慮したうえで説明を行うことが必要だといえる。

#### 5. 今後の課題

以下、今回の調査の問題点と今後の課題を挙げる。

まず、テ形節に関する被験者の既有知識が理解過程に与える影響については、十分に見ることができなかった。例えば、既有知識の多少によって理解過程の複雑さなどが変わることも考えられる。また、今回の調査では、被調査者によって発話量に差が出た。発話プロトコル分析法では、被験者に与える課題の難易によって発話量が左右される（海保・原田 1993）。今後は、被調査者である学習者にとって未知で既有知識がほとんどないような文法事項を取り上げ、調査も行いたい。

次に、先にも触れたが、調査で用いたプリントではテ形節、特に『原因・理由』用法に見られる統語的特徴は扱わなかった。統語的特徴は、類義文法事項との関係を理解する上でのひとつの弁別的特徴となり得るものである。学習者が統語的特徴をどのように利用して文法事項を理解していくかについては、改めて調査することとしたい。

また、今回の調査では非調査者が 10 名（うち発話プロトコルの分析が可能だったのは 9 名）だった。文法説明の理解に関しては学習者の認知スタイルやストラテジーなどといった個人的な要素が関わってくる。非調査者数をより多くすることで、このような個人差もふまえながら、より多くの学習者に共通してみられる普遍的な理解過程を探っていきたい。

最後に、今回はリスト型の文法説明を取り上げたが、そのリスト型にかわるものとして田中（1995）は「コア型文法」を提唱している。田中の提唱するコア型文法はたいへん興味深いものであるが、コア型の場合も学習者の理解過程については十分に検討されていない。そのため、コア型説明についても今回と同様の調査を行って理解過程を明らかにし、リスト型説明との比較、検討することが今後必要であろう。

#### 謝辞

調査にあたっては、東北大学大学院の松田勇一氏、安龍洙氏、全北大学の尹貞淑氏にご協力いただきました。ここに記して深く感謝いたします。

#### 注

1. 吉川（1989）は「動作をつなぐこと」というテ形の「基本的な意味」から用法の関連性を示唆し、吉田（1994）も用法の相互関係を説明している。
2. プリント作成にあたり、以下に挙げる教科書などを参考にした。

『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』Vol. 1: NOTES [SECOND EDITION] (筑波ランゲージグループ、1995、凡人社)

『A COURSE IN MODERN JAPANESE』Vol. 1 (名古屋大学総合言語センター日本語科、1983、名古屋大学出版会)

『COMMUNICATING IN JAPANESEーコミュニケーションのための日本語入門』(能登博義、1992、創拓社)

『外国人のための日本語 例文・問題シリーズ6 接続の表現』(横林宙世・下村彰子、1988、荒竹出版)

3.10 名の被調査者のうち、1名は発話の録音状態が悪かったためにプロトコルを書き起こせず、分析ができなかった。

4.作成ミスにより説明部分の『動作の継起』が『動作の起点』となってしまった。

5.丸山(1995)では、原因理由を表すテ形節の場合、命令、要求、意志、依頼、提案、禁止などを表す文末形式や意志的動詞などとなつながらないこと、そして可能・不可能や感情を表す文末形式がよく使われることが説明されている。

#### 参考文献

- 伊藤毅志・大西昇・杉江昇 1992 「作図過程を伴う幾何の問題解決認知モデルの提案」『電子情報通信学会論文誌』Vol.J75-D-II、No.10.
- 伊藤毅志・大西昇・杉江昇 1994a 「人間の作図過程を説明する問題解決スクリプトと作図の分類」『電子情報通信学会論文誌』Vol.J77-D-II、No.4.
- 伊藤毅志・大西昇・杉江昇 1994b 「作図するとなぜ解きやすくなるのか」『情報処理学会論文誌』Vol.35、No.7.
- 伊藤毅志・安西祐一郎 1996 「問題解決の過程」市川伸一編『認知心理学4 思考』東京大学出版会.
- 海保博之・原田悦子編 1993 『プロトコル分析入門ー発話データから何を読むか』新曜社.
- 金谷憲編 1992 『学習文法論ー文法書・文法教育の働きを探る』河原社.
- 丸山敬介編 1995 『日本語教育演習シリーズ③ さまざまな表現』Vol.1、凡人社.
- 森田良行 1989 『基礎日本語辞典』角川書店.
- Odlin,T.(ed.) 1994 *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press.
- 高梨庸雄 1995 「なぜ文法が『悪者』になるのか」『英語教育』Vol.43、No.13.
- 田中茂範 1995 『見て学ぶやさしい英語⑤ 「動詞」から始める英文法』アルク.
- 吉川武時 1989 『NAFL選書6 日本語文法入門』アルク.
- 吉田妙子 1994 「台湾学習者における『て』形接続の誤用例分析ー『原因・理由』の用法の誤用を焦点として」『日本語教育』84号.